DIRASAT

An INTERNATIONAL REFEREED RESEARCH JOURNAL

مجلة علمية محكمة

دراسات DIRASAT

تصدر عن عمادة البحث العلمي - الجامعة الاردنية

Published by The Deanship of Academic Research, University of Jordan

العلوم التربوية

Educational Sciences

أثر عدد من المتغيرات في اكتساب طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد

جودت أحمد سعادة*

المجلّد ٣٦، العلوم التربويّة، ملحق، كانون الثاني ٢٠٠٩، محرم ١٤٣٠.

Volume 36, Educational Sciences, Supplement, January 2009, Moharram 1430.

36

ISSN 1026-3713

أثر عدد من المتغيرات في اكتساب طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد

جودت أحمد سعادة *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات مثل: الترتيب الولادي، ومستوى التحصيل، والتخصص الأكاديمي في المرحلة الثانوية، ومكان السكن، والجنس، في اكتساب طلبة كلية التربية بجامعة الإمراء الخاصة لثلاث مهارات للتفكير الناقد هي: الاستنتاج والاستقراء والتمييز.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد مؤلف من (25) فقرة مرتبطة بالمهارات الثلاث السابقة، تمّ توزيعه على (82) من طلبة كلية التربية من تخصص معلم الصف وتخصص تربية الطفل، بعد التأكد من صدقه عن طريق عشرة محكمين، ومن ثباته باستخدام معادلة كودر/ ريتشاردسون (20) والذي بلغ (0.86).

واستخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار "ت" الإحصائي، واختبار شافيه للمقارنات البعدية. وقد أظهرت النتائج الآتي:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد، تُعزى لمتغيرات الترتيب الولادي، ومكان السكن، والجنس.
2. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد، تُعزى لمتغير مستوى التحصيل (عال، متوسط، منخفض)، ولصالح الطلبة من ذوي التحصيل العالي.
3. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد، تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في الثانوية العامة، ولصالح ذوي التخصص العلمي.

الكلمات الدالة: التفكير الناقد، مهارات، طلبة الجامعة، الترتيب الولادي، مستوى التحصيل، التخصص الاكاديمي، مكان السكن، الجنس.

1. المقدمة

خلفية الدراسة وأهميتها

يمكن تعريف التفكير على أنه عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها (Beyer, 2001)، وأنه يمثل عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها (Wilson, 2003). أما عن مفهوم مهارات التفكير فقد عرفها ولسون نفسه، على أنها تلك العمليات العقلية التي تقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات.

ويسعى التعليم الفعال المتمركز حول التفكير إلى تحقيق هدفين تربويين كبيرين، يتمثل الأول منهما في الاستخدام الأمثل والأكثر فاعلية للمعرفة بأنواعها، في حين يتمثل الهدف الثاني في مساعدة الطلبة على أن يصبحوا متعلمين فاعلين تقودهم بالأساس مهاراتهم وتعليماتهم الذاتية. وحتى يُكتب النجاح لعملية التفكير، فإنه لا بد من توفير المعلم المؤهل والفعال. فوجوده يمثل أهم عناصر نجاح تعليم التفكير المرغوب فيه، ذلك المعلم الذي ينبغي أن يتصف بمجموعة كبيرة من الصفات الرئيسة والفرعية، يتمثل أهمها في الإلمام بخصائص التفكير الفعال ومهارات التفكير المتنوعة.

ومن بين أنماط التفكير التي حظيت باهتمام المربين، التفكير الناقد ومهاراته، حيث قدموا تعريفاتٍ عديدة لمفهوم التفكير الناقد، واتفقوا على عددٍ مهاراته. فقد أجمع عدد من المربين على تعريف التفكير الناقد أنه فهم المجالات المختلفة، والتحقق من المغالطات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة (Beardsley, 1975)، (Freeman, 1993).

* كلية العلوم الإنسانية للدراسات العليا، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن. تاريخ استلام البحث 2006/11/2، وتاريخ قبوله 2007/7/10.

© 2009 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

وتمثل مهارات التفكير الناقد مجموعة خاصة من العمليات التي يمكن أن تستخدم جنباً إلى جنب مع مهارات أخرى، كما أنها تتعدد وتتنوع بحيث تصل إلى اثنتي عشرة مهارة تمثل مهارة التمييز أهمها، وذلك نظراً لتناولها جوانب عديدة من التفكير. وتوجد في الحقيقة خمسة جوانب تهتم بها مهارة التمييز ولها آثار إيجابية على المعلومات والبيانات والحقائق والآراء والتعميمات والافتراضات، بحيث أصبح لكل جانب من هذه الجوانب مهارة تمييز خاصة به. وتركز مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة بالدرجة الأساس على تحديد ما إذا كان المصدر الذي جاءت منه المعلومات ذات العلاقة بالقضية المطروحة للنقاش، يمكن تصديقه أو الوثوق به أم لا. وتعتمد درجة التصديق للمعلومة أو الفكرة من مصدرها الأساسي على عوامل عديدة، يتمثل أهمها في خبرة المؤلف وسمعته العلمية، وسمعة الناشر نفسه، ودقة المعلومات، ودرجة اتفاق المعلومات أو تمشيها مع الموضوع الذي تتم مناقشته إذا ما قورن بمصادر معلومات أخرى. أما عن مهارة التمييز بين الحقائق والآراء فإنه ينبغي بيان الأسباب أو توضيح المسوّغات لاختيار عباراتٍ على أنها تمثل حقائق واختيار أخرى على أنها تعبر عن رأي أو عن مجموعة من الآراء. وعند التفحص في مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة من المعلومات غير ذات الصلة، فإن الأمر يتطلب تحديد ما إذا كانت المعلومات التي يتم الحصول عليها ذات علاقة أو أنها لا تمت بصلةٍ لموضوع المناقشة أو الموقف التعليمي الذي تقوم عليه هذه المهارة (سعادة، 2006).

وعلى المعلم والمتعلم معاً الاهتمام بعناصر التفكير الناقد التي تشمل فهم كلٍ من مهارة الاستقراء ومهارة الاستنتاج، وهما مهارتان مرتبطتان تمثلان طريقتين من طرق التفكير التي تتصف بالعمومية المفرطة، إلا أن الاستنتاج يختلف عن الاستقراء في أنه يحتل الجزء السفلي من قمة التفكير الإنساني، حيث غالباً ما تكون النتيجة النهائية معروفة، وأنه يتم فيما بعد ذلك، البحث عن الحالات الخاصة التي تؤدي إلى خاتمة أو نهاية معينة (Albercht, 1990). أما الاستقراء فغالباً ما يسميه العلماء بالجزء العلوي من قاع التفكير الإنساني، وذلك لأن الأمور الختامية أو الخلاصات النهائية يتم اشتقاقها في العادة من حالات خاصة يتم من خلالها بناء كل حالة فوق الأخرى للتوصل إلى الخاتمة المرغوب فيها. ويؤكد التفكير الاستقرائي على ضرورة قيام المتعلم بربط الحقائق ببعضها، ووصل الشبيه بشبيهه من المعارف والخبرات المكتبية، للوصول من وراء ذلك إلى فكرة جديدة شاملة أو قانون عام يعتمد عليه، في حين يؤكد التفكير الاستنتاجي على دراسة القواعد العامة ومناقشتها خلال تطبيقها على القضايا الخاصة، وذلك للتحقق من صحة الأخيرة (Good, 2000).

لقد تناولت دراسات عديدة مستويات المعلمين وقدراتهم وممارساتهم لمهارات التفكير الناقد، كما اهتمت بالعلاقة بين تدريبهم على هذه المهارات، وزيادة معرفتهم بها، حيث وصل معظمها إلى نتائج سلبية بهذا الصدد. فقد كانت ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وفقاً لتقديراتهم 74%، وهي أقل من المستوى المقبول تربوياً (الزيادات، 1995) (المساد، 1997). كما تدنت درجة شيوع مظاهر التفكير الناقد في مجال القدرات والنزعات، حيث بلغت نسبة مستوى شيوعها (35.92%) عند المعلمين (أبو شهاب، 1995)، وأن معلمي الرياضيات بشكل عام لا يتوجهون في تدريسهم نحو تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم (عنابي، 1991)، كما أن معلمي الدراسات الاجتماعية يجهلون التفكير الناقد وسبعة مدرسين من أحد عشر مدرساً يمارسون مهارات التفكير الناقد (Tsai, 1996).

ولقد تمت دراسة علاقة التفكير الناقد ببعض المتغيرات مثل: متغير السن والمستوى الدراسي (وجيه، 1996) ومتغير الجنس (السيد، 1995) ومتغير التخصص الدراسي (الكيلاني، 1995) ومتغير التحصيل (محمد، 1996) ومتغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي (صالح، 1994) ومتغير مكان السكن (سرحان، 2000) ومتغير ترتيب الطالب في الأسرة (العطاري، 1999)، في حين عملت الدراسة الحالية على الكشف عن أثر عدد من المتغيرات الأخرى في اكتساب طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد.

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تركز مشكلة الدراسة الحالية على الكشف عن أثر عدد من المتغيرات في اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، في اكتساب ثلاث مهارات للتفكير الناقد (الاستنتاج والاستقراء والتمييز). ولهذا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل للترتيب الولادي أثر في اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لمهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز)؟
2. هل للمستوى التحصيلي أثر في اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لمهارات التفكير الناقد (الاستقراء والاستنتاج والتمييز)؟

3. هل للتخصص الأكاديمي للطالب في المرحلة الثانوية أثر في اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لمهارات التفكير الناقد الثلاث؟
4. هل لمكان السكن أثر في اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لمهارات التفكير الناقد (الاستقراء، والاستنتاج، والتمييز)؟
5. هل لجنس الطالب أثر في اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لمهارات التفكير الناقد؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، فقد تمّ اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج والاستقراء والتمييز) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، تعزى لترتيب الطالب الولادي (أول، أوسط، أخير).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج والاستقراء والتمييز) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، تعزى لمستوى الطالب التحصيلي (عالي، متوسط، منخفض).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، الاستقراء، التمييز) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، تعزى لتخصص الطالب الأكاديمي في المرحلة الثانوية (علمي، أدبي).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج والاستقراء والتمييز) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، تعزى لمكان سكن الطالب (مدينة، قرية).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج والاستقراء والتمييز) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، تعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى).

أهمية الدراسة

لقد أبرز العديد من المهتمين بمهارات التفكير بصورة عامة، ومهارات التفكير الناقد على وجه الخصوص عدداً من المبررات وراء اكتساب المعلم لهذه المهارات، يتمثل أهمها في إعداد المعلمين الذين قد يسهم تدريسهم مستقبلاً اسهاماً كبيراً في تدريب طلبتهم على بعض المهارات اللازمة للتفكير الناقد بشكل خاص، والتفكير العلمي بوجه عام.

وتتساوى أهمية هذه الدراسة مع أهمية اكتساب الطلبة المعلمين لمهارات الاستنتاج والاستقراء والتمييز من مهارات التفكير الناقد، إذ قد تساعد هذه المهارات معلمي المستقبل على الإلمام بمختلف أنماط التعلم، ومراعاة ذلك في العملية التعليمية التعلمية، كما أنها قد تخفف من التركيز على عملية الإلقاء للمادة الدراسية.

ويتوقع من الدراسة الحالية أن تكشف عن أثر عدد من المتغيرات في اكتساب طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تهم الطلاب والمعلمين على حد سواء، كما أن نتائجها قد تهم برامج التعليم الجامعي، والمشرفين التربويين ومخططي المناهج وبرامج إعداد المعلمين وتنبه الباحثين إلى أهمية البحث عن المهارات التي تحسن من فاعلية التدريس.

التعريفات الإجرائية

فيما يأتي توضيح للمفاهيم أو المصطلحات التي استخدمت في هذه الدراسة:

الترتيب الولادي: هو ترتيب الطالب بين إخوته وأخواته حسب تاريخ ولادته: الأول، الأوسط، الأخير.

المستوى التحصيلي: هو تصنيف الطالب حسب معدله التراكمي الجامعي إلى ثلاثة مستويات للتحصيل: عالي (80% فأكثر) أو متوسط (70-79%) أو منخفض (أقل من 70%).

التخصص الأكاديمي: هو تخصص الطالب الأكاديمي في المرحلة الثانوية (علمي، أدبي).

مكان السكن: ويقصد به مكان إقامة الطالب في المدينة أو القرية.

اكتساب مهارات التفكير الناقد: ويقصد به الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج والاستقراء والتمييز) الذي تم إعداده وتطويره لأغراض هذه الدراسة.

مهارة الاستنتاج: هي قدرة الطالب على استخدام ما يملك من معارف للوصول إلى نتائج معينة، حيث ينتقل بتفكيره من العام إلى الخاص ومن الأعلى إلى الأدنى، وهي في الدراسة الحالية تمثل الاستجابة على الفقرات الخاصة بهذه المهارة في اختبار مهارات التفكير الناقد الذي تم إعداده

وتطويره لأغراض هذه الدراسة.

مهارة الاستقراء: هي قدرة الطالب على الانتقال بتفكيره من الخاص إلى العام ومن الأدنى إلى الأعلى، ومن البسيط إلى المعقد، وهي في الدراسة الحالية تمثل الاستجابة على الفقرات الخاصة بهذه المهارة في اختبار مهارات التفكير الناقد الذي تم إعداده وتطويره لأغراض هذه الدراسة.

مهارة التمييز: هي قدرة الطالب على التمييز بين ما هو حقيقة، وما هو رأي، وبين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، والمصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات، وهي في الدراسة الحالية تمثل الاستجابة على الفقرات الخاصة بهذه المهارة في اختبار مهارات التفكير الناقد الذي تم إعداده وتطويره لأغراض هذه الدراسة.

محددات الدراسة وافتراضاتها

1. تقتصر هذه الدراسة على طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة.
2. أداة الدراسة ليست من الأدوات المقننة، لذا فإن نتائج الدراسة تعتمد على صدق الأداة وثباتها.
3. تم اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد من خلال مساقات عديدة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ولا سيما مساقات التفكير والمهارات الدراسية والبحثية ومساقات الدراسات الاجتماعية، التي يتم تدريسها لطلبة الكلية.
4. إن عينة الدراسة التي تم اختبارها هي عينة ممثله لمجتمعها التجريبي.

3. الدراسات السابقة

قام الباحث بالاطلاع على الكثير من الدراسات السابقة ذات العلاقة بدراسته الحالية ومراجعة ثلاثين دراسة منها، وذلك بعد أن حظي التفكير الناقد بمهاراته المختلفة، بالعديد من الدراسات التي عملت على إختبار مستويات التفكير الناقد ومهاراته المتنوعة، واللجوء إلى إستخدام التجريب الميداني على الطلبة، للكشف عن أثر عدد من المتغيرات في تنميته في مختلف المراحل التعليمية، وباستخدام أدوات قياس متنوعة. فقد قام مونرويل (Monroel, 1987) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل، لعينة مؤلفة من (200) من طلبة الصفوف (9-12) بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث طبق اختبار واطسون/ جلاسر عليهم. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والتفكير الناقد. وقام بعد ذلك أندرسون (Anderson, 1984) بفحص أداء (202) من طلبة الجامعة على اختبار واطسون/ جلاسر للتفكير الناقد، فتوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الناقد، وكذلك بالنسبة إلى متغير التخصص.

وقام فولي (Fooley, 1988) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية، إذ أعد الباحث اختباراً يقيس مهارات التفكير الناقد وطبقه على العينة. ودلت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً موجباً بين درجات الطلبة في اختبار مهارات التفكير الناقد ومعدل درجاتهم في المواد الدراسية المختلفة.

وركزت دراسة رايت (Wright, 1988) على معرفة أثر المستوى الأكاديمي لطلاب الجامعة في القدرة على التفكير الناقد. وتألفت عينة الدراسة من (163) طالباً وطالبة، موزعين على المستويات الأكاديمية المختلفة، كما تم تطبيق اختبار واطسون/ جلاسر بعد إجراء بعض التعديلات الملائمة عليه، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير الناقد تتحسن بازدياد المستوى الأكاديمي للطالب الجامعي.

وأجرت مطر (1991) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين أساليب تنشئة الأب والأم كما يدركها الأبناء من جهة، وبين أنماط الاستدلال الإدراكي ومهارات التفكير الناقد من جهة أخرى، وذلك لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرتي تربية عمان الأولى والثانية. وبلغ عدد أفراد العينة (372) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة. وقد استخدمت الباحثة مقياس التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء، بالإضافة إلى استخدامها الأشكال المتضمنة (الصور الجمعية) لتحديد النمط المعرفي (الاستقلال، والاعتماد على المجال). وقد طورت الباحثة أداة لقياس مهارات التفكير الناقد، معتمدة على مقياس التفكير الناقد لواطسون – جلاسر. وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف ارتباط أساليب التنشئة بكل من أنماط التفكير الناقد وأنماط الاستقلال الإدراكي.

وحاولت عنابي (1991) استقصاء مظاهر التفكير الناقد في السلوك التعليمي الصفي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذا الغرض، تمّ بناء نموذج تصنيفي لمظاهر التفكير الناقد التي تنعكس على سلوك المعلمين

الصفي في أثناء تدريسهم لمادة الرياضيات. وقد تمّ تطوير هذا التصنيف انطلاقاً من تصنيف إنيس (Ennis, 1984) للقدرات والاتجاهات نحو التفكير الناقد. وقد اشتمل التصنيف المطور على مظاهر عامة للتفكير الناقد ومظاهر خاصة ارتبطت بالعنصر التعليمي الذي يعلم (المفاهيم، والتعميمات، والمهارات، وحل المسائل). وقد تكونت عينة الدراسة من (38) معلماً ومعلمة للرياضيات، قاموا بتدريس (38) شعبة من الصفوف الثانوية. وتمّ بعد ذلك تسجيل حصة صفية كاملة لكل معلم، وذلك لمعرفة مظاهر التفكير الناقد في السلوك التعليمي، ثم تحليل الحصص الصفية المسجلة بتقسيمها إلى أحداث صفية أولا، وتحديد العنصر التعليمي الذي يدور حوله كل حدث، ثم تحديد الأفعال السلوكية التي ظهرت في كل حدث، والحكم عليه من حيث اشتماله على أي مظهر من مظاهر التفكير الناقد العامة أو الخاصة أو على مظهر معيق للتفكير الناقد.

وأظهرت النتائج أن معلمي الرياضيات بشكل عام لا يتوجهون في تدريسهم نحو تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم، أثناء تدريسهم لمادة الرياضيات. وأن قدرتين فقط من قدرات التفكير الناقد ظهرتا في أكثر من (10%) من جملة الأحداث الصفية. وهاتان القدرتان هما: طرح أسئلة توضيحية، وتحديد هدف الدرس وأهداف أجزائه، وأن أياً من اتجاهات التفكير الناقد لم يحظ بنسبة زادت عن (1%).

ومن جهة أخرى، دلت النتائج على أن نسب الأحداث الصفية المتعلقة بالعناصر التعليمية الثلاثة (المفاهيم والتعميمات وحل المسائل) كانت متدنية أكثر من جملة أحداث حل المسائل، كما تبين عند مقارنة هذه النسب بطريقة تحليل التباين، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي الصفوف الثلاثة، وبين الذكور والإناث منهم.

وهدفت دراسة سنسون وزملاؤه (Senson, et.al., 1991) إلى تحسين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في الجامعة، وذلك عن طريق إعطائهم مساق في أساليب تعليم الدراسات الاجتماعية، حيث اشتمل هذا المساق على مجموعة من مهارات التفكير الناقد، يتم إكسابها للطلبة المعلمين من خلال الأنشطة المختلفة لدروس هذا المساق. كما أن مهارات هذا المساق متنوعة واشتملت على ثلاثة أنواع هي: مهارات تتعلق بالقدرة على التنظيم والاحتفاظ، ومهارات تتعلق بالقدرة على التحليل والأسئلة والاستنتاج، ومهارات تتعلق بالقدرة على إعطاء مبررات منطقية وإجراء التقييم الملائم. وقد استخدم الباحثون اختبار (Z) للمقارنة بين مستويي مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي. وقد أظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين أخذوا المساق أو البرنامج التدريبي كان أفضل من مستوى مهارات أقرانهم في المجموعة الضابطة، وهذا يدل بطبيعة الحال على أثر المساق المعطى في تحسين مستوى مهارات التفكير الناقد وفاعليته في اكتسابها.

وهدفت دراسة الجنابي (1992) إلى تحديد العلاقة بين التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة بغداد والأساليب المعرفية التي يطبقونها. وتألفت عينة الدراسة من (240) طالباً وطالبة تمّ اختبارهم على مقياس التفكير الناقد الذي أعده الباحث. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الناقد ولمصلحة طلبة الأقسام العلمية، بينما لم تظهر أية فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس.

وأجرت جن (Gunn, 1993) دراسة هدفت التعرف إلى علاقة التفكير الناقد بالتقدم في المستوى التعليمي ونوع التخصص ثم الجنس، واستخدمت في هذه الدراسة اختباراً جديداً لقياس التفكير الناقد لا يقوم على الاختيار من متعدد مثل اختبار واطسون – جلاسر، بل يقوم على الحكم على الأحداث وقياس الأسباب. وقد تمّ اختيار (100) من طلبة الجامعة من تخصصات مختلفة كعينة لهذه الدراسة. وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين الدرجة الأعلى التي حصل عليها الطالب في التفكير الناقد، بالمستوى الأعلى تعليمياً، وبالإناث دون الذكور، ثم بدراسة العلوم الاجتماعية دون غيرها من التخصصات.

وهدفت دراسة الخطيب (1993) إلى التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى تلاميذ الفئة العمرية من (11–14) سنة في ضوء متغيرات عديدة من أهمها متغير الجنس. وتألفت عينة الدراسة من (425) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية في منطقة عمان الأولى لصفوف السادس والسابع والثامن الأساسية. وقد طورت الخطيب اختباراً لقياس القدرة على التفكير الناقد وطبقته على أفراد عينة الدراسة، وتوصلت إلى نتائج عدة يتمثل أهمها في أن متوسط قدرة التفكير الناقد عند التلاميذ كانت متوسطة، كما لم تظهر الدراسة أية فروق بين الذكور والإناث في قدرة التفكير الناقد كلها سوى في بعض الأمور الفرعية.

وهدفت دراسة حمادنة (1995) إلى التعرف إلى مستوى التفكير الناقد في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، وعلاقة ذلك بالجنس ومستوى التحصيل في الرياضيات. وتألفت عينة الدراسة من (1155) طالباً وطالبة،

طُبق عليهم اختبار التفكير الناقد من تطوير حمادنة نفسه وعلى غرار مقياس واطسون- جلاسر واختباراته الفرعية، بحيث جاءت جميع فقراته من المحتوى الرياضي.

وتمثلت أهم نتائج الدراسة في أن متوسطات الأداء على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية، قد تراوحت بين (48-58%) وهي أقل من المستوى المقبول للأداء المحدد من قبل بنسبة (60%). كما تبين أيضاً أن أداء الإناث على الاختبار الكلي والاختبارات الفرعية كان أفضل من أداء الذكور ماعدا في اختبار تقويم المناقشات، حيث تفوق الذكور على الإناث، كما لم تظهر أية فروق معنوية بينهما في اختبار الاستنباط.

وحاول الكيلاني (1995) التعرف إلى قدرة مجموعة من مديري المدارس ومديراتها على التفكير الناقد والمؤلفة من (54) مديراً ومديرة للمدارس الثانوية الأردنية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية. وقد طبق الباحث اختبار واطسون – جلاسر للتفكير الناقد على عينة الدراسة، واعتمد المئينيات لتحديد مستويات التفكير الناقد لدى أفراد مجموعة الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى (51) مديراً ومديرة كان متوسطاً، وأن ثلاثة فقط من المديرين والمديرات كانوا في المستوى العالي، وفي الوقت نفسه لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس والخبرة الإدارية عدا متغير الشهادة العلمية.

وأجرى الزيادات (1995) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد، ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها. واشتملت عينة الدراسة على (40) معلماً ومعلمة و(1056) طالباً وطالبة. وقد استخدم الزيادات اختبار واطسون- جلاسر المعدل على البيئة الأردنية، واعتبر الباحث أن المستوى المقبول تربوياً يساوي (80%) للمعلمين و(60%) للطلاب.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد يقل عن المستوى المقبول تربوياً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد تعزى للجنس والتخصص، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية تعزى للجنس والمستوى التعليمي. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد واكتساب طلبتهم لها في المرحلة التعليمية ذاتها.

وكان الهدف من دراسة أبو شهاب (1995) استقصاء مظاهر التفكير الناقد عند معلمي اللغة الإنجليزية في حصص القراءة الصفية وعلاقتها بالمؤهل والمستوى التعليمي الذي يقوم المعلمون بتدريسه. وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً ومعلمة يقومون بتدريس طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، والذين حضروا برنامجاً تدريبياً أثناء الخدمة. وقد استخدم أبو شهاب أداة تم بناؤها لتحقيق هدف هذه الدراسة. وقد طُورت الأداة من المواد التدريبية المختلفة ومن تصنيف إنيس (Ennis) لنزعات التفكير الناقد وقدراته، ومن تصنيف دينكس (Denex) لمهارات القراءة الناقدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني درجة شيوع مظاهر التفكير الناقد في مجال القدرات والنزعات، حيث بلغت نسبة مستوى شيوعها (35.92%) في حصص القراءة الصفية عند معلمي العينة. كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مظاهر التفكير الناقد (النزعات والقدرات) عند معلمي اللغة الإنجليزية، وفقاً للمؤهل ومستوى الصف والتفاعل بينهما.

وقام تساي (Tsai, 1996) بتطبيق دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية في تايوان، وتكونت عين الدراسة من (11) معلماً، حيث تمّ تسجيل مقابلاتهم على أشرطة فيديو، بعد أن وجهت إليهم الأسئلة الآتية: برأيك ما تعريفك للتفكير الناقد؟ وما مدى ممارستك لمهاراته؟ وما الصعوبات التي تواجهك في ممارسة مهارات التفكير الناقد؟ وما مدى قدرة الطلبة في تايوان على اكتساب مهارات التفكير الناقد؟

وقد أظهرت الدراسة أن نسبة لا بأس بها من معلمي الدراسات الاجتماعية يجهلون التفكير الناقد، وأن سبعة معلمين من أحد عشر معلماً يمارسون مهارات التفكير الناقد، ولم يكتسب الطلبة تلك المهارات من خلال البرامج الدراسية في تايوان، لأنهم يعانون من كثرة الواجبات والأعمال المدرسية.

وأجرى المساد (1997) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها. تكونت عينة الدراسة من (200) من معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتهااختيروا بطريقة عشوائية، و(200) من مديري المدارس الأساسية ومديراتها، في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، ومديرية التربية والتعليم للأغوار الشمالية.

ولتحقيق أغراض الدراسة، قام المساد بتطوير أداة تكونت من (35) مهارة من مهارات التفكير الناقد. وقد أظهرت نتائج الدارسة، أن معرفة معلمي الدارسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد كانت عالية وضمن المستوى المقبول تربوياً (80%) في حين أن ممارستهم لمهارات التفكير الناقد وفقاً لتقديراتهم كانت (70%)، وهي أقل من المستوى المقبول تربوياً. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة معلمي الدارسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد تعزى للمرحلة التعليمية أو الجنس أو الخبرة أو التخصص، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وممارستهم لها، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.83).

وطبق كل من شيودو وساي (Chiodo and Sai, 1997) دراسة بهدف التعرف إلى آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول إلمامهم بمهارات التفكير الناقد ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تؤدي إلى تنمية تلك المهارات. وشملت عينة الدراسة (12) من معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها للمرحلة الثانوية، تمّ إجراء مقابلات معهم، وذلك للتعرف إلى آرائهم حول معرفتهم بمهارات التفكير الناقد، كما تمت ملاحظتهم تماماً داخل الحجرة الدراسية، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة للتعرف إلى استخدامهم للطرق التي تنمي مهارات التفكير الناقد. وقد أشارت النتائج الخاصة بالدراسة إلى تدني معرفة المعلمين والمعلمات بمهارات التفكير الناقد وأن استخدامهم أو ممارستهم للطرق التي تنمي مهارات التفكير الناقد كانت قليلة أيضاً.

وهدفت دراسة حلفاوي (1997) إلى إيجاد المعايير المئينية لأداء طلبة البكالوريوس في ثلاث جامعات حكومية أردنية على مقياس واطسون – جلاسر للتفكير الناقد، بعد تطويره وتعديله كي يلائم البيئة الأردنية. وتألفت عينة الدراسة من (2031) من طلبة الكليات العلمية والإنسانية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السنوات الدراسية المختلفة ولمصلحة السنوات الأعلى، وبين طلبة الكليات العلمية والإنسانية ولمصلحة الكليات العلمية، وذلك على الاختبارات الفرعية مجتمعة ومنفردة. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الإناث ولمصلحة الإناث على المقياس كله، وعلى كل من اختبار الاستنتاج واختبار التعرف إلى الافتراضات، ولمصلحة الذكور على اختبار الاستنتاج، مع عدم وجود تلك الفروق بينهما فيما يتعلق باختبار التفسير واختبار تقييم الحجج.

وقام كل من الحموري والوهر بإجراء دراستين حول التفكير الناقد تم نشرهما في عام واحد، حيث هدفت الدراسة الأولى (1998أ) إلى تحديد قدرة طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن على مهارات التفكير الناقد. وتألفت عينة الدراسة من (121) طالباً وطالبة، تقدموا إلى اختبار واطسون– جلاسر المعدل. وبعد حساب المتوسطات الحسابية المئوية لعلامات أو درجات عينة الدراسة، تبين أن قدرة الطلبة من أفراد عينة الدراسة على مهارات التفكير الناقد كانت متوسطة.

أما الدراسة الثانية لكل من الحموري والوهر (1998ب) فقد تمّ من خلالها تقصي نمط تطور القدرة على التفكير الناقد بتقدم الأفراد في العمر، ودراسة الأثر التفاضلي لمتغيرات عدة تتمثل في نوع الدراسة أو التخصص، والجنس، والمستوى العمري، وأبعاد التفكير الناقد، في نمط النمو الحاصل في هذه القدرة، فضلاً عن تحديد طبيعة العلاقة بين قدرة التفكير الناقد والمستوى العمري. وتألفت عينة الدراسة من (423) فرداً من النظام التعليمي، موزعين وفق متغيرات الدراسة، وطبق عليهم اختبار واطسون – جلاسر لقياس قدراتهم على التفكير الناقد. وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد استخدم الباحث تحليل التباين ذو القياسات المتكررة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن قدرة أفراد المستوى العمري (18–20 سنة) على مهارات التفكير الناقد تزيد وبدلالة إحصائية عن قدرة نظرائهم من المستوى العمري الأدنى (17–18 سنة) والمستويات العمرية الأربعة الأعلى التي تتراوح بين (20–60 سنة) كما أن قدرة أفراد الفرع العلمي تزيد وبدلالة إحصائية عن قدرة أفراد الفرع الأدبي، ولم يكن للجنس أثر في هذه القدرة. كما أن العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد والمستوى العمري تتكون من مركبين: الأول تربيعي بين المستويات العمرية من الأول إلى الثالث التي تتراوح أعمارها بين (17–20 سنة) والثاني مركب خطي بين المستويات العمرية الثلاثة التالية التي تتراوح أعمارها بين (20–60 سنة).

وهدفت دراسة عفانة (1998) إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، حيث اشتملت عينة الدراسة على (271) طالباً وطالبة من طلبة الكلية. ومن أجل اختبار فرضيات الدراسة، فقد استخدم عفانة النسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) الإحصائي، وتحليل التباين الأحادي، وأظهرت نتائج الدارسة الآتي:

1. وصول مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة إلى (0.61) وهو يعد أدنى بكثير من مستوى التمكن الذي

يساوي (0.85) على الأقل.

2. وجود علاقة موجبة بين مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ومعدلاتهم التراكمية.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد تعزى للجنس.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية، تعزى إلى المستوى الأكاديمي، وذلك لصالح طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

وقامت العطاري (1999) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقته بمركز الضبط لديهم، وتحديد علاقة كل من مستوى مهارات التفكير الناقد ومركز الضبط مع المتغيرات التالية: الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، مستوى تعليم الأب والأم، ترتيب الطالب في الأسرة، مكان السكن ومنطقة السكن والجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (182) طالباً وطالبة من الجامعات الفلسطينية (الخليل، القدس، بيت لحم، بيرزيت، النجاح) اختيروا عشوائياً، وكان أفراد العينة من طلبة السنة الثانية والثالثة والرابعة، الملتحقين بتخصصات علمية وأدبية مختلفة. وقد تم تطبيق عدة أدوات وهي استمارة البيانات الشخصية، ومقياس روتر (Rotter) لمركز الضبط، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد المعد لقياس المهارات الآتية: التحليل، والتقييم، والاستدلال، والشرح، والتفسير، والاستقراء.

وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

1. وجود اختلاف بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد، حيث توزعوا على ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، ونسبة أفراد العينة في المستوى المرتفع 13.3% وهي نسبة متدنية من العينة الكلية.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة التفكير الناقد الكلية تعزى للجنس، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارتي التحليل والاستقراء لصالح الإناث.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص الأكاديمي على مستوى مهارات التفكير الناقد الكلية لصالح التخصص العلمي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي في كل من المهارات الفرعية التالية: التحليل، التقييم، الاستدلال، الاستنتاج، ولصالح التخصص العلمي أيضاً.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تعليم الأب والدرجة الكلية للتفكير الناقد ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التحليل، ولصالح مستوى التعليم الجامعي.
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية تعزى للمستوى الدراسي، وتعليم الأم، والترتيب الولادي في الأسرة، ومكان السكن، ومنطقة السكن.

وبحثت دراسة سرحان (2000) في مهارات التفكير الناقد لدى عينات من طلبة الجامعات الفلسطينية ومدى علاقتها بحل المشكلات، كذلك تقصي علاقة كل من مستوى مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات بالمتغيرات التالية: المستوى الدراسي، والجنس، ودرجة تعليم الأب، ودرجة تعليم الأم، والترتيب العمري للطالب في الأسرة، ومكان السكن، والمنطقة السكنية، والجامعة التي ينتمي إليها الطالب. وتكونت عينة الدراسة من (199) طالباً وطالبة من الجامعات الفلسطينية: الخليل، بيت لحم، القدس، بيرزيت، النجاح، ومن طلبة السنوات الأربع الجامعية بطريقة عشوائية. وقد تمّ تطبيق الأدوات التالية: استبانة البيانات الشخصية، ومقياس حل المشكلات، واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في مستوى مهارات التفكير الناقد، حيث بلغت نسبة أفراد العينة في المستوى المنخفض (13.4%) وفي المستوى المتوسط (69.2%) وفي المستوى المرتفع (17.2%). كما أشارت نتائج الدارسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد الكلية والفرعية وفي حل المشكلات، تُعزى للجنس، أو تُعزى لتعليم الأب، أو لتعليم الأم، أو لمكان السكن، أو لمنطقة السكن، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد الكلية وفي حل المشكلات، تُعزى لمتغير الجامعة، والترتيب الولادي. وكذلك وجدت فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير الجامعة في مهارات التفكير الناقد الآتية: التقييم، والاستدلال، والاستقراء.

وأجرى كل من خريشة وطلافحة (2000) دراسة هدفت إلى تحديد أثر كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر، حيث تألفت عينة الدراسة من أربع شعب للذكور ومثلها للإناث، تمّ تقسيمها إلى مجموعتين: الأولى تجريبية عدد أفرادها (129) طالباً وطالبة موزعين في شعبتي ذكور عدد أفرادها (76) طالباً، وشعبتي إناث عدد أفرادها (70)

طالبة درسوا بالطريقة التاريخية، والثانية مجموعة ضابطة عدد أفرادها (140) طالباً وطالبة، موزعين في شعبتي ذكور عدد أفرادها (64) طالباً وشعبتي إناث عدد أفرادها (76) طالبة درسوا بالطريقة التقليدية.

أما أداة الدراسة فتمثلت في اختبار التفكير الاستدلالي الذي أعده (المفتي، 1974) وقام الباحثان بتعديله لأغراض الدراسة، وهو يتألف من (42) فقرة، ويقسم إلى ثلاثة أقسام هي: اختبار التفكير الاستنباطي ويتكون من (14) فقرة، واختبار التفكير الاستقرائي ويتكون من (14) فقرة أيضاً، ثم اختبار التفكير الاستنتاجي ويتألف من (14) فقرة كذلك.

وقام الباحثان بتطبيق الاختبار قبلياً وبعدياً، بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الاستنباطي والاستقرائي والاستنتاجي كل على حدة، وفي تنميتها مجتمعة (الاستدلالي) ولصالح الطريقة التاريخية.

وأجرى إبراهيم (2001) دراسة لتحديد مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسمي التاريخ في كل من كلية الآداب وكلية التربية في جامعة الموصل وفق متغيري الجنس ونوع الكلية. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الرابعة في القسمين للعام الجامعي (1999-2000) والبالغ عددهم (169) طالباً وطالبة.

ولغرض تحقيق هدف الدراسة، أعد إبراهيم اختباراً للتفكير الناقد في موضوع التاريخ احتوى على خمسة مجالات في التمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر، وتشخيص الموضوعية والتحيّز في النص التاريخي، وتكوين استنتاجات حول النص التاريخي، وتقويم الحجج والأدلة التاريخية، وتقرير الافتراضات المنطقية ذات المحتوى التاريخي. وتم اختيار نصوص ومقولات هذه المجالات عشوائياً من مصادر ومراجع التاريخ الإسلامي والتاريخ الحديث والمعاصر. وبلغت عدد فقراته (78) فقرة، وأجريت على الاختبار عمليات صدق المحتوى، وتمييز الفقرات، وصدق الاتساق الداخلي، وبلغت درجة ثبات الاختبار كله (0.84) بطريقة إعادة الاختبار و(0.81) بطريقة التجزئة النصفية، واستخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ومعادلة هورست (Horst) واختبار (ت) ("t" test).

وتوصلت الدراسة إلى أن أداء أفراد العينة على اختبار التفكير الناقد في التاريخ يقع في المستوى المتوسط، إذ أظهر ذلك الأداء 84.3% منهم، ولم يصل أحد إلى المستوى العالي، كما أظهر 15.7% من الطلبة أداءً ضعيفاً على الاختبار ذاته، وكان أداء الطلبة على مجال تقويم الحجج والأدلة التاريخية أكبر من بقية المجالات. أما أداؤهم على مجال تكوين الاستنتاجات فكان ضعيفاً، ولم تظهر الدارسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب واستجابات الطالبات لكليتي الآداب والتربية على الاختبار كله وعلى المجالات الفرعية، وكذلك لم تظهر تلك الفروق بين استجابات طلبة كلية الآداب واستجابات طلبة كلية التربية.

وهدفت دراسة سالم (2001) التعرف إلى مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في المحافظات الشمالية (القدس، بيرزيت، النجاح) وعلاقته بمتغيرات: الجنس، والعمر، ومنطقة السكن، والكلية، والمعدل التراكمي، والجامعة، والتخصص، والمستوى الدراسي، ومعرفة مدى مساهمة أي من المتغيرات المستقلة في تفسير التباين بمستوى التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها وفحص فرضياتها المشتقة منها، تمّ اختيار عينة عشوائية مكونة من (499) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية (القدس، بيرزيت، النجاح)، حيث طبق عليهم اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد بصورته الفلسطينية وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2002/2001م).

وبعد جمع البيانات اللازمة للدراسة، تم إجراء التحليل الإحصائي المناسب لها، حيث استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، واختبار "ت" الإحصائي "t" test واختبار توكي Tukey Method للمقارنات البعدية بين المتوسطات، وكذلك تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية SPSS-PC.

وقد توصل سالم إلى النتائج الآتية:

1. وجود اختلاف لدى أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد، حيث توزعوا على ثلاثة مستويات هي: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض، وتبين أن نسبة أفراد العينة في المستوى المرتفع متدنية، حيث بلغت 39.2%.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التفكير الناقد.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الناقد، تعزى إلى متغير العمر، وذلك لصالح الطلبة ذوي الفئة العمرية أكثر من (37) عاماً،

وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات التفكير الناقد، تعزى إلى متغير منطقة السكن، وذلك لصالح الطلبة الذين يسكنون منطقة الشمال، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى إلى متغير الجامعة ولصالح طلبة جامعة بيرزيت، وإلى متغير المستوى الدراسي، ولصالح الطلبة الذين أنهوا دراسة (25-30) ساعة معتمدة، وإلى متغير المعدل التراكمي، ولصالح الطلبة ذوي المعدل (85) وأكثر، وإلى متغير الكلية، ولصالح طلبة كلية الهندسة.

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الناقد، تعزى إلى متغير التخصص (التخصصات العلمية، والتخصصات الأدبية).
5. المتغيرات المساهمة في تفسير التباين بمستوى التفكير الناقد من بين متغيرات الدراسة كانت كالآتي: الجامعة، والمعدل التراكمي، والكلية، والعمر، والمستوى الدراسي.

وطبق السليمان (2001) دراسة هدفت إلى تقصي مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة السعودية لمهارات التفكير الناقد، ومدى اهتمامهم بها. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط اهتمام هؤلاء المعلمين لمهارات التفكير الناقد، يعزى إلى اختلاف المستوى الأكاديمي ولصالح التربويين. كما وجدت فروق دالة إحصائياً أيضاً، بين متوسطات اهتمام المعلمين لمهارات التفكير الناقد، تعزى إلى اختلاف الخبرات التدريسية والنضج.

وهدفت دراسة خريشة (2001) التعرف إلى مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، ومعرفة أثر جنس المعلم وخبرته ومؤهله في ذلك، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين حول مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد وبين مستوى مساهمتهم من خلال ملاحظتهم بشكل مباشر داخل الحجرة الدراسية. وتألفت عينة الدراسة من (33) معلماً من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وطبق عليهم استبانة للتعرف إلى مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال ملاحظتهم داخل الحجرة الدراسية. وقد اشتملت كل من الاستبانة والبطاقة على (55) مظهراً سلوكياً تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، منها (24) مظهراً للتفكير الناقد و(31) مظهراً للتفكير الإبداعي.

وقد دلت النتائج على تدني مستوى مساهمة معلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والمهارات مجتمعة سواء من خلال آراء المعلمين أو من خلال حجرة الدراسة. فقد كان مستوى مساهمتهم اقل من المستوى المقبول تربوياً (85%) ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي التاريخ أو نتيجة ملاحظاتهم داخل الحجرة الدراسية، في مستوى مساهمتهم في تنمية مهارات التفكير الناقد، وبين مستوى مساهمتهم في تنمية تلك المهارات نتيجة لملاحظاتهم داخل حجرة الدراسة.

وأجرى الشرقي (2005) دراسة هدفت إلى قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض، ومعرفة العلاقة بين مستوى هذا التفكير، وكل من الرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية أو الأدبية، والتحصيل الدراسي. ولتحقيق هذا الهدف، تمَّ إعداد اختبار مؤلف من (69) فقرة، وتطبيقه على عينة مقدارها (288) طالب. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطاً.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية أو الأدبية، ولصالح طلبة الأقسام العلمية.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة

تتضح من المراجعة المتعمقة لهذه الدراسات السابقة، مجموعة من الأمور والملاحظات المختلفة، تتمثل في الآتي:

1- تركيز هذه الدراسات على مهارات التفكير الناقد الكثيرة، إذ أن بعض هذه الدراسات استخدمت اختبار واطسون/ جلاسر للتفكير الناقد، والذي يتكون من خمس مهارات هي: الاستنتاج، والاستنباط، ومعرفة المسلمات، والتفسير، وتقويم الحجج، وبحثت في علاقتها بالجنس ومستوى التحصيل (حمادنة، 1995)، (Monroel, 1987)، أو علاقتها بالتخصص والجنس (Anderson, 1984)، أو معرفة أثر المستوى الأكاديمي في القدرة على التفكير الناقد (Wright, 1988)، أو أن بعض هذه الدراسات طورت اختباراً يقيس مهارات عديدة في التفكير الناقد، ودرست العلاقة بينها وبين التخصص والجنس (الجنابي، 1992)، أو بينها وبين الجنس (الخطيب، 1992)، أو بينها وبين نوع التخصص والمستوى التعليمي والجنس (Gunn, 1993)، أو بينها وبين

متغيرات عديدة، كالمستوى الدراسي والجنس، ومكان السكن، والترتيب العمري للطالب (سرحان، 2000)، (العطاري، 1999)، أو أنها درست العلاقة بين التفكير الناقد كمظهر عام وبين التخصص والتحصيل الدراسي (الشرقي، 2005)، في حين ركزت الدراسة الحالية على أهم ثلاث مهارات منها فقط، وهي: الاستنتاج والاستقراء والتمييز، نظراً لاستخدامها من جانب الطلبة خلال الحياة اليومية والمدرسية في آنٍ واحد.

2- تناول هذه الدراسات لموضوع مهارات التفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة، كالمرحلة الأساسية (مطر، 1991)، (حمادنة، 1995)، (خريشة وطلافحة، 2000)، (السليمان، 2001)، والمرحلة الثانوية (اسماعيل، 1986)، (الزيادات، 1995)، (خريشة، 2001)، (الشرقي، 2005)، والمرحلة الجامعية (عفانة، 1998)، (العطاري، 1999)، (سرحان، 2000).

3- اهتمام هذه الدراسات بتقصي العديد من المتغيرات في اكتساب مهارات التفكير الناقد مثل الجنس، والعمر، ومنطقة السكن، والكلية، والمعدل التراكمي، والجامعة، والتخصص، والمستوى الدراسي، والترتيب العمري للطالب في الأسرة، ودرجة تعليم الأب، ودرجة تعليم الأم (العطاري، 1999)، (سرحان، 2000)، (سالم، 2001)، أو اقتصرت على تقصي أثر متغير واحد كطريقة التدريس (خريشة وطلافحة، 2000)، ومقدار الممارسة (Chiodo andSai, 1997)، أو متغيرين كالتخصص والتحصيل الدراسي (الشرقي، 2005)، أو الجنس والخبرة (خريشة، 2001)، أو الجنس ونوع الكلية (ابراهيم، 2001). أما الدراسة الحالية فقد تناولت خمسة متغيرات دفعة واحدة وهي: الترتيب الولادي للطالب، ومستوى التحصيل، والجنس، والتخصص في الثانوية العامة، ومكان سكن الطالب.

4- تطبيق هذه الدراسات السابقة على فئات متنوعة من الطلبة في المدارس (الشرقي، 2005)، (الخطيب، 1993)، (Fooley, 1998)، وعلى طلبة الجامعات (سالم، 2001)، (العطاري، 1999)، وعلى المعلمين (خريشة، 2001)، (سليمان، 2001)، (Chiodo and Sai, 1997)، والمديرين (الكيلاني، 1995)، مما يؤكد حاجة هذه الفئات الثلاث إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد وممارستها. وقد ساهمت الدراسة الحالية في الاهتمام بفئة طلبة المرحلة الجامعية الدنيا من بين الفئات السابقة.

5- تركيز عدد غير قليل من الدراسات السابقة على مهارات التفكير الناقد في ميدان الدراسات الاجتماعية سواء بين المعلمين أو الطلبة مثل دراسات (Senson, 1991) و(الزيادات، 1995) و(Tsai, 1996) و(المساد، 1997) و(Chiodo and Sai, 1997) و(خريشة وطلافحة، 2000) و(إبراهيم، 2001) و(السليمان، 2001) و(خريشة، 2001). وهذا ليس بغريب على مقررات الدراسات الاجتماعية المسؤولة بالدرجة الأساس عن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. وتشارك الدراسة الحالية جزئياً بهذا الاهتمام، عندما شملت عينة من طلبة الجامعة تخصص معلم الصف، الذين يدرسون أربعة مساقات في الدراسات الاجتماعية.

6- اهتمام بعض الدراسات السابقة بمهارات التفكير الناقد من خلال تعليم الرياضيات مثل دراسات (عنابي، 1991) و(حمادنة، 1995) وأخرى من خلال تعليم اللغة الإنجليزية مثل دراسة (أبو شهاب، 1995)، في حين ساهمت الدراسة الحالية جزئياً بهذا الاهتمام من خلال طلبة تخصص معلم الصف، الذين سيقومون بتدريس مقررات الرياضيات واللغة الإنجليزية لتلاميذ الصفوف الأساسية الأولى، في ضوء دراستهم لأربعة مساقات لكل منهما في الجامعة.

7- تناول عدد من الدراسات السابقة لمتغير التحصيل وعلاقته باكتساب مهارات التفكير الناقد، مثل دراسات (Monroel, 1980) و(Fooley, 1988) و(حمادنة، 1995) و(الشرقي، 2005) وهو ما قامت به الدراسة الحالية أيضاً.

8- معالجة بعض الدراسات السابقة لمتغير الجنس وأثره في اكتساب مهارات التفكير الناقد، مثل دراسات (Anderson, 1984) و(الجنابي، 1992) و(Gunn, 1993) و(الخطيب، 1993) و(حمادنة، 1995) و(الزيادات، 1995) و(المساد، 1997) و(الحلفاوي، 1997) و(عفانة، 1998) و(العطاري، 1999) و(السرحان، 2000) و(إبراهيم، 2001) و(سالم، 2001) و(خريشة، 2001)، مما يؤكد على أهمية دراسة متغير الجنس في تنمية مهارات التفكير الناقد أو اكتسابها، وهذا ما عالجته أيضاً الدراسة الحالية.

9- تقصي بعض الدراسات السابقة لأثر متغير التخصص الأكاديمي في اكتساب مهارات التفكير الناقد، مثل دراسات (Anderson, 1984) و(الجنابي، 1992) و(Gunn, 1993) و(الزيادات، 1995) و(المساد، 1997) و(الحلفاوي، 1997) و(العطاري، 1999) و(سالم، 2001) و(الشرقي، 2005)، مما يوضح أهمية التخصص في إثارة التفكير الناقد، وهذا ما قامت به الدراسة الحالية بشكل جزئي.

10- تناولت بعض الدراسات السابقة أثر المستوى التعليمي في تنمية مهارات التفكير الناقد، مثل دراسات (Wright, 1988) و(عنابي، 1991) و(Gunn, 1993)

و(الزيادات، 1995) و(أبو شهاب، 1995) و(سالم، 2001)، وهو ما لم تتناوله الدراسة الحالية.

11- تناولت بقية الدراسات متغيرات أخرى مثل متغير الذكاء ومتغير التنشئة الأسرية (مطر، 1991) ومتغير المؤهل العلمي (أبو شهاب، 1995) ومتغير الترتيب الولادي (العطاري 1999) ومتغير العمر (الحموري والوهر، 1998ب) ومتغير تعليم الأب والأم (السرحان، 2000) ومتغير منطقة السكن (سالم، 2001) ومتغير الخبرة (المساد، 1997) ومتغير المعدل التراكمي (سالم، 2001، 1991) ومتغير المؤهل العلمي (أبو شهاب، 1995) ومتغير الترتيب الولادي (العطاري 1999) ومتغير العمر (الحموري والوهر، 1998ب) ومتغير تعليم الأب والأم (السرحان، 2000) ومتغير منطقة السكن (سالم، 2001) ومتغير الخبرة (المساد، 1997) ومتغير المعدل التراكمي (سالم، 2001مسة متغيرات هي الترتيب الولادي، والتحصيل (المعدل التراكمي)، والتخصص، ومنطقة السكن، والجنس، وأثرها جميعاً في اكتساب طلبة الجامعة لثلاث مهارات رئيسة للتفكير الناقد تتمثل في الاستنتاج والاستقراء والتمييز.

والوهر، 1998ب) ومتغير تعليم الأب والأم (السرحان، 2000) ومتغير منطقة السكن (سالم، 2001) ومتغير الخبرة (المساد، 1997) ومتغير المعدل التراكمي (سالم، 2001مسة متغيرات هي الترتيب الولادي، والتحصيل (المعدل التراكمي)، والتخصص، ومنطقة السكن، والجنس، وأثرها جميعاً في اكتساب طلبة الجامعة لثلاث مهارات رئيسة للتفكير الناقد تتمثل في الاستنتاج والاستقراء والتمييز.

4. الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة جميعهم، تخصص معلم صف، وتخصص تربية طفل، حيث بلغ عدد الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني 2006/2005 من التخصصين المذكورين (614) طالباً وطالبة، منهم (472) طالباً وطالبة تخصص معلم صف، و(142) طالباً وطالبة تربية طفل. أما عينة الدراسة فقد تكونت من شعبتين من الشعب الدراسية من مستوى السنة الرابعة، تم اختيارهما بالطريقة العشوائية العنقودية Cluster Sampling. وبلغ عدد أفراد الشعبة الأولى (35) طالباً وطالبة تخصص تربية طفل، وبلغ عدد أفراد الشعبة الثانية (50) طالباً وطالبة تخصص معلم صف. وقد تغيب من الشعبتين عند تقديم أداة الدارسة ثلاثة طلاب، وبذلك تألفت عينة الدارسة من (82) طالباً وطالبة. وفيما يأتي توزيع لأفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة التي تمّ جمع بياناتها من خلال أفراد عينة الدارسة عند الاستجابة على فقرات اختبار مهارات التفكير الناقد، كما يتضح من الجدول (1).

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

الترتيب الولادي		المستوى التحصيلي		التخصص الأكاديمي		مكان السكن		الجنس	
أول	21	عالي	16	علمي	27	مدينة	39	ذكور	33
أوسط	42	متوسط	35	أدبي	55	قرية	43	إناث	49
أخير	19	منخفض	31	–	–	–	–	–	–
مجموع	82	مجموع	82	مجموع	82	مجموع	82	مجموع	82

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد بخمسة بدائل، واحد منها فقط هو الصحيح ويقيس اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد (الاستنتاج والاستقراء والتمييز). وتألف هذا الاختبار من (25) فقرة، منها (15) فقرة لمهارة التمييز، و(5) فقرات لمهارة الاستنتاج، و(5) فقرات لمهارة الاستقراء. وقد جاء عدد فقرات مهارات التمييز أكثر من المهارتين الأخريين لأن مهارة التمييز تتكون من خمس مهارات فرعية.

وتمت صياغة الفقرات بحيث كان يطرح على المستجيب حادثة أو قضية أو موقفاً معيناً، ثم يُطلب منه أن يحدد نوع المهارة التي ينبغي إتباعها عند التفكير بتلك الحادثة أو القضية أو الموقف المطروح. كما تمت صياغة عدد من الفقرات الضرورية لقياس معرفة الطالب أو فهمه للمهارة المطروحة. وقد أعطيت الإجابة الصحيحة العلامة أو الدرجة (1) في حين أُعطيت الإجابة الخاطئة العلامة أو الدرجة (0). وعليه، فإن علامة الطالب في هذا الاختبار مساوية لعدد الفقرات التي أجاب عنها إجابة صحيحة، وبذلك تكون النهاية

العظمى لعلامة الاكتساب لمهارات التفكير الناقد (25).

وتم التأكد من صدق المحتوى لفقرات الاختبار بعرضه على لجنة من المحكمين بلغ عدد أعضائها عشرة أعضاء ممن لهم الخبرة والكفاءة في مجال المناهج وطرق التدريس، وفي مجال القياس والتقويم، وفي مجال مهارات التفكير. وقد طُلِبَ من أعضاء اللجنة إبداء رأيهم في مدى مناسبة الفقرات لقياس مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز) وصلاحية كل فقرة وانسجامها مع بدائلها، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرة. وفي ضوء آراء واقتراحات لجنة المحكمين، أجريت بعض التعديلات على الحوادث والقضايا المطروحة للتفكير فيها حسب نوع المهارة التي تمثلها.

وبعد ذلك، تم عرض أداة الدارسة على عينة استطلاعية من غير أفراد عينة دراسة، بلغ عدد أعضائها (22) طالباً وطالبة، وذلك للتأكد من ثباتها. وبإتباع طريقة كودر-ريتشاردسون (20) بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة (0.86) واعتبر ذلك كافياً لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

لقد تمّ تنفيذ الدراسة الحالية وفق الإجراءات الآتية:

1. تحديد مجتمع الدراسة واختيار عينة من الطلبة المسجلين في كلية العلوم التربوية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2006/2005م.
2. إعداد أداة الدراسة وهي اختبار موضوعي لقياس اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة لمهارة التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز).
3. التأكد من صدق أداة الدراسة بواسطة لجنة من المحكمين، وثبات أداة الدراسة بواسطة عينة استطلاعية.
4. تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة كقياس بعدي لاكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز).
5. تصحيح أداة الدراسة باستخدام مفتاح الإجابة ورصد النتائج للتحليل.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تمثلت المتغيرات المستقلة للدراسة الحالية في الآتي:

1. الترتيب الولادي، وله ثلاثة مستويات: الأول، والأوسط، والأخير.
2. المستوى التحصيلي، وله ثلاثة مستويات: عالي، ومتوسط، ومنخفض.
3. التخصص الأكاديمي في المرحلة الثانوية، وله مستويان: علمي، وأدبي.
4. مكان السكن، وله مستويان: مدينة، وقرية.
5. الجنس، وله مستويان: ذكور، وإناث.

أما المتغير التابع في هذه الدراسة فهو اكتساب ثلاث مهارات للتفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز). وقد تم قياس المتغير التابع بمجموع العلامات أو الدرجات التي حصل عليها الطالب أو الطالبة في كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف، وتخصص تربية طفل من مستوى السنة الرابعة، وذلك في اختبار اكتساب مهارات التفكير الناقد الذي تم إعداده وتطويره لهذه الغاية.

والدراسة هي من النوع الاسترجاعي، حيث اتبعت التصميم الذي يسمى بتصميم ما بعد الواقع Ex-post Facto Design، وباستخدام التصميم العاملي الأحادي للإجابة عن السؤال الأول والثاني، واتباع أسلوب تحليل التباين الأحادي (3×1) 1-Way ANOVA لاختبار الفرضيتين الصفريتين الخاصة بهما. كذلك استخدم أيضاً تصميم المجموعتين باختبار بعدي، من أجل الإجابة عن السؤال الثالث والرابع والخامس، كما استخدم الإحصائي "ت" "t" test لاختبار الفرضيات الثلاث المتعلقة بها.

5. نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

لقد نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على الآتي:

هل للترتيب الولادي أثر في اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، تعزى لترتيب الطالب الولادي (أول، أوسط، أخير).

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاكتساب طلبة كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (2).

ويلاحظ من الجدول السابق (2) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز). كما يلاحظ أيضا أن الانحرافات المعيارية متقاربة بين الترتيب الأول في الولادة والترتيب الأوسط، في حين أنها متباعدة بين الترتيب الأول والأوسط من جهة والترتيب الأخير من جهة ثانية، في

اكتساب مهارات التفكير الناقد.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات، فقد تم اختبار الفرضية المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول بإجراء تحليل التباين الأحادي (1×3) باعتبار الترتيب الولادي متغيراً مستقلاً له ثلاثة مستويات: الأول، والأوسط، والأخير. ويوضح الجدول (3) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاكتساب طلبة كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد، حسب ترتيبهم الولادي

اكتساب مهارات التفكير الناقد / الترتيب الولادي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	17.67	2.29
الأوسط	16.09	2.70
الأخير	15.16	3.17

الجدول رقم (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الترتيب الولادي في اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الحرجة 0.05
بين المجموعات	390.11	2	195.06	*23.67	3.11
داخل المجموعات	650.82	79	8.24	–	–
التباين الكلي	1040.93	81	–	–	–

* ح<0.01.

ويتضح من الجدول السابق (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية في مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز) تعزى لترتيب الطلبة الولادي الأول، والمتوسط، والأخير، ليس عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فحسب، وإنما عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01). فقد كانت قيمة "ف" الحرجة (4.88) أقل بكثير من قيمة "ف" المحسوبة (23.67) عند مستوى الدلالة (0.01) ودرجات حرية (2) و(79)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية، تعزى لترتيبهم الولادي.

ويمكن تفسير وجود فروق في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الإسراء تعزى لترتيبهم الولادي في الأسرة، إلى عوامل بيولوجية تتعلق بالنضج لدى أفراد عينة الدراسة أنفسهم، وانخفاض عدد من القدرات البيولوجية لذويهم مع تقدمهم بالعمر، وانعكاس ذلك على اختلاف قدرات أبنائهم باختلاف ترتيبهم الولادي. كذلك يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عامل التنشئة الأسرية، الذي قد تندمج مع عوامل تربوية أخرى من حيث درجة الاهتمام، ودرجة الرقابة على الأبناء، وتوزيع دخل الأسرة، الذي يتناسب عكسياً مع عدد الأفراد في تلك الأسرة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة سالم (2001) التي كشفت عن وجود فروق تعزى إلى متغير العمر في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، على اعتبار أن العمر مؤشر على الترتيب الولادي في الأسرة، في حين لم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العطاري (1999) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد عند طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى للترتيب الولادي.

وبما أنه ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد لطلبة كلية العلوم التربوية تعزى لترتيبهم الولادي (أول، متوسط، أخير) فقد تمّ استخدام اختبار شافيه Scheffe Method لإجراء المقارنات البعدية بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز) كما ظهرت في الجدول (3) لدى طلبة

كلية العلوم التربوية حسب ترتيبهم الولادي (أول، متوسط، أخير). والجدول (4) يظهر نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (4)

نتائج اختبار شافيه للمقارنة البعدية بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية

الترتيب الولادي	الأول	المتوسط	الأخير
الأول	–	4.23	*7.68
الأوسط	–	–	1.37
الأخير	–	–	–

* لها دلالة إحصائية.

ويظهر من نتائج الجدول السابق (4) عدم وجود فروق ذات افيه للمقارنة البعدية بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد للطلبة الذين ترتيبهم الولادي الأول، ومتوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد للطلبة الذين ترتيبهم الولادي الأوسط، فقد كانت قيمة شافيه الحرجة (6.22) عند مستوى (0.05) ودرجات حرية (2) (79)، وهي قيمة أكبر من قيمة شافيه المحسوبة (4.23). كما يبين الجدول (4) أيضاً وجود فروق بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الذين ترتيبهم الولادي الأوسط، ومتوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الذين ترتيبهم الولادي الأخير. فقد كانت قيمة شافيه المحسوبة (1.37) وهي قيمة أقل من قيمة شافيه الحرجة (6.22) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجات حرية (2) و(79).

وقد يعود تفوق الترتيب الولادي الأول للطلبة المعلمين على الترتيب الولادي الأخير من أقرانهم الطلبة المعلمين في مهارات التفكير الناقد إلى اختلاف القدرة العقلية بينهم. ومما قد يؤيد ذلك، أن بعض الدراسات لاحظت أن المتغير المستقل والمتمثل بالذكاء كان له الأثر الكبير في تنمية القدرة على التفكير الناقد (اسماعيل، 1986). كما أن الدراسة الحالية نفسها أظهرت اختلاف مستوى الطالب المعلم في مهارات التفكير الناقد باختلاف المستوى التحصيلي له، ولصالح التحصيل العالي. وقد يرجع عدم وجود فرق بين الترتيب الولادي الأول للطالب المعلم والترتيب الولادي الأوسط للطالب المعلم من جهة، وبين الترتيب الولادي الأوسط، والترتيب الولادي الأخير للطالب المعلم من جهة أخرى في مهارات التفكير الناقد، إلى الأسباب نفسها التي ذكرت سابقاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل للمستوى التحصيلي أثر في اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة لمهارات التفكير الناقد؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، تعزى لمستوى الطالب التحصيلي: (عالي، متوسط، منخفض).

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاكتساب طلبة كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (5).

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاكتساب طلبة كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد حسب مستواهم التحصيلي

اكتساب مهارات التفكير / المستوى التحصيلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عالي	18.13	2.28
متوسط	16.06	2.58
منخفض	15.58	3.36

ويلاحظ من الجدول السابق (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية لمهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز) وأن الانحرافات المعيارية متقاربة بين الطلبة ذوي التحصيل العالي والمتوسط من جهة، في حين أنها متباعدة بين الطلبة ذوي التحصيل العالي والمتوسط من جهة وذوي التحصيل المنخفض من جهة أخرى، وذلك في اكتساب مهارات التفكير الناقد. ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين

هذه المتوسطات، فقد تم اختبار الفرضية الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني، وذلك عن طريق إجراء تحليل التباين الأحادي (3×1)، باعتبار المستوى التحصيلي متغيراً مستقلاً وله ثلاثة مستويات: عالي، ومتوسط، ومنخفض. ويوضح الجدول (6) نتائج هذا التحليل:

الجدول رقم (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المستوى التحصيلي في اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط التباين	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "ف" الحرجة 0.05
بين المجموعات	395.74	2	197.87	*24.22	3.11
داخل المجموعات	645.19	79	8.17		
التباين الكلي	1040.93	81	–		

*ح < 0.01.

الجدول رقم (7)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية

المستوى التحصيلي	عالي	متوسط	منخفض
عالي	–	5.79	*8.98
متوسط	–	–	0.64
منخفض	–	–	–

* لها دلالة إحصائية.

ويتضح من الجدول السابق (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز) لدى طلبة كلية العلوم التربوية، تعزى لمستوى الطالب التحصيلي: عالي، ومتوسط، ومنخفض، ليس عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فحسب، وإنما عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01). فقد كانت قيمة "ف" المحسوبة (4.88) أقل بكثير من قيمة "ف" المحسوبة (24.22) عند مستوى الدلالة (0.01) ودرجات الحرية (2) و(79). وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي نصت على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية، تعزى لمستواهم التحصيلي.

ويبدو أن هناك شبه إجماع على أن التحصيل له ارتباط موجب مع زيادة اكتساب الأفراد لمهارات التفكير الناقد، وأن المستوى التحصيلي يؤدي إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية (Fooley, 1988)، وطلبة الجامعة من درجة البكالوريوس (عفانة، 1998) وطلبة الدراسات العليا (سالم، 2001). وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين في جامعة الإسراء الخاصة، تعزى إلى ثلاثة مستويات تحصيلية (عالي ومتوسط ومنخفض). ويمكن تفسير هذه النتيجة باختلاف المستويات التحصيلية نفسها، ذلك أن الجامعة تقبل تسجيل الطلبة على اختلاف مستوياتهم التحصيلية، الأمر الذي انعكس على معدلاتهم التحصيلية التراكمية، وبالتالي على اختبار مهارات التفكير الناقد، هذا بالإضافة إلى اختلاف مستويات الطلبة المعلمين الاجتماعية والاقتصادية إلى جانب العوامل النفسية.

وبما أنه ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية تعزى لمستواهم التحصيلي (عالي، متوسط، منخفض) فقد تمّ استخدام اختبار شافيه Scheffe Method لإجراء المقارنات البعدية بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز) لدى هؤلاء الطلبة، حسب مستواهم التحصيلي (عالي، متوسط، منخفض). والجدول (7) يوضح نتائج هذا الاختبار.

ويظهر من نتائج الجدول السابق (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اكتساب مهارات التفكير الناقد للطلبة الذين مستواهم التحصيل عالي، وبين متوسط

اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الذين مستواهم التحصيلي متوسط. فقد كانت قيمة شافيه الحرجة (6.22) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجات حرية (2) و(79) وهي قيمة أكبر من قيمة شافيه المحسوبة (5.79). كذلك يبين الجدول (7) نفسه وجود فرق بين متوسط اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الذين مستواهم التحصيلي عالي، وبين متوسط اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الذين مستواهم التحصيلي منخفض، ولصالح مستوى التحصيل العالي. فقد كانت قيمة شافيه المحسوبة (8.98) وهي قيمة أكبر من قيمة شافيه الحرجة (6.22). ولم يظهر فرق دال إحصائياً بين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الذين مستواهم التحصيلي متوسط، وبين متوسطات اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الذين مستواهم التحصيلي منخفض. فقد كانت قيمة شافيه المحسوبة (0.64) وهي قيمة أقل بكثير من قيمة شافيه الحرجة (6.22) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجات الحرية (2) و(79).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى القدرة العالية للطلبة المعلمين من فئة التحصيل العالي على الربط بين المعارف ذات العلاقة بمهارات التفكير الناقد التي اشتمل عليها الاختبار، وبين مهارات التفكير الناقد. أما عن عدم وجود فرق بين متوسطي اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والتحصيل المنخفض، فقد يعود ذلك إلى صعوبة الحصول على المعدلات التراكمية بصورة مباشرة من السجلات الرسمية التي تشير إلى الدرجات الفعلية لتحصيل الطالب، وتمّ الحصول عليها عن طريق التقرير الذاتي Self-Reported G.P.A لأغراض البحث (Kuncel, 2005) ، مما يدفع بعض الطلبة إلى تسجيل معدلات تراكمية متوسطة اذا كانت منخفضة. كما يلاحظ من البيانات الاحصائية ان التشتت لدى الطلبة ذوي التحصيل المنخفض في اكتساب مهارات التفكير الناقد اكبر منه لدى الطلبة ذوي التحصيل المتوسط. كما قد تعزى هذه النتيجة ايضاً إلى التشابه في بعض الخصائص كالدافعية والاتجاه والثقة بالنفس، بين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط وأقرانهم من ذوي التحصيل المنخفض، مما ادى الى عدم الاختلاف بينهم في اكتساب مهارات التفكير الناقد. ومما يدعم هذه النتيجة، ما أظهرته بعض نتائج الدراسات السابقة من وجود ارتباط موجب بين مهارات التفكير الناقد والتحصيل من جهة والمستوى الأعلى تعليمياً من جهة ثانية، مثل دراسة (Monroel, 1980) ودراسة (Fooley, 1988) ودراسة (Wright, 1988) ودراسة (Gunn, 1993) ودراسة الشرقي (2005).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

لقد نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل للتخصص الأكاديمي في المرحلة الثانوية أثر في اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لمهارات التفكير الناقد؟. وللإجابة عن هذا السؤال، تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي اكتساب مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، تعزى لتخصص الطالب الأكاديمي (علمي، أدبي). ولمعرفة ما إذا كان هناك فرق دال إحصائياً في اكتساب مهارات التفكير الناقد تعزى لتخصص الطالب الأكاديمي في المرحلة الثانوية، فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام الإحصائي "ت" لاختبار هذا الفرق، والجدول (8) يبين نتائج هذا الإجراء.

الجدول رقم (8)

ملخص نتائج الإحصائي "ت" لاختبار الفرق بين متوسطي اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية حسب تخصصهم الأكاديمي

التخصص الأكاديمي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الحرجة (0.05)
علمي	27	17.89	2.16	0.625	80	*3.86	1.99
أدبي	55	15.46	2.81				

*ح < 0.05.

ويتبين من الجدول السابق (8) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الذين كان تخصصهم الأكاديمي علمي في المرحلة الثانوية ومتوسط اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الذين كان تخصصهم الأكاديمي أدبي في المرحلة الثانوية، ولصالح ذوي التخصص العلوسط اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الذين كان تخصصهم الأكاديمي علمي في المرحلة الثانوية

ومتوسط اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الذين كان تخصصهم الأكاديمي أدبي في المرحلة الثانوية، ولصالح ذوي التخصص العلميسها بالكلية بصورة خاصة ومساقات أخرى بشكل عام، وكما افترضت هذه الدراسة. كما أن من بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الناقد انطلقت من اعتباره هدف تسعى إليه التربية، مما قد يعني ارتباط هذه النتيجة المتعلقة بتفوق طلبة التخصص العلمي على التخصص الأدبي في مستوى مهارات التفكير الناقد، إلى القدرة العلمية السابقة للطلاب المعلمين أثناء دراستهم للمواد العلمية في مدارسهم، مما قد يعني أن بعض المساقات الدراسية لا تنفذ استراتيجيات تنمي قدرة الطلبة المعلمين على مهارات التفكير الناقد، الأمر الذي أدى إلى وجود مثل هذا الفرق بين مستوى التخصص (علمي/ أدبي) ولصالح التخصص العلمي. ويدعم هذا التفسير نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت وجود فرق في القدرة على التفكير الناقد يُعزى لتخصص المعلم (علمي/ أدبي) مثل دراسة الجنابي (1992) ودراسة الوهر والحموري (1998) في حين لم تتفق هذه النتيجة مع دراسات (اسماعيل، 1986) و(الزيادات 1995) و(المساد 1997) والتي لم تبين وجود فرق يعزى للتخصص.

كتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الذين كان تخصصهم الأكاديمي أدبي في المرحلة الثانوية، ولصالح ذوي التخصص العليسها بالكلية بصورة خاصة ومساقات أخرى بشكل عام، وكما افترضت هذه الدراسة. كما أن من بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الناقد انطلقت من اعتباره هدف تسعى إليه التربية، مما قد يعني ارتباط هذه النتيجة المتعلقة بتفوق طلبة التخصص العلمي على التخصص الأدبي في مستوى مهارات التفكير الناقد، إلى القدرة العلمية السابقة للطلاب المعلمين أثناء دراستهم للمواد العلمية في مدارسهم، مما قد يعني أن بعض المساقات الدراسية لا تنفذ استراتيجيات تنمي قدرة الطلبة المعلمين على مهارات التفكير الناقد، الأمر الذي أدى إلى وجود مثل هذا الفرق بين مستوى التخصص (علمي/ أدبي) ولصالح التخصص العلمي. ويدعم هذا التفسير نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت وجود فرق في القدرة على التفكير الناقد يُعزى لتخصص المعلم (علمي/ أدبي) مثل دراسة الجنابي (1992) ودراسة الوهر والحموري (1998) في حين لم تتفق هذه النتيجة مع دراسات (اسماعيل، 1986) و(الزيادات 1995) و(المساد 1997) والتي لم تبين وجود فرق يعزى للتخصص.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل لمكان السكن أثر في اكتساب طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة لمهارات التفكير الناقد؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة تعزى لمكان سكن الطالب (مدينة، قرية). ولمعرفة ما إذا كان هناك فرق دال إحصائياً في اكتساب مهارات التفكير الناقد يعزى لمكان سكن الطالب، فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام الإحصائي "ت" لاختبار هذا الفرق. والجدول (9) يظهر نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (9)

ملخص نتائج الإحصائي "ت" لاختبار الفرق بين متوسطي اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية حسب مكان سكنهم

مكان السكن	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الحرجة (0.05)
مدينة	39	15.64	3.01	0.649	80	1.88	1.99
قرية	43	16.86	2.85				

* ح > 0.05.

ويتضح من الجدول السابق (9) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الذين يسكنون المدينة، ومتوسط اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى أقرانهم الذين يسكنون القرية. فقد كانت قيمة "ت" المحسوبة (1.88) وهي قيمة أقل من قيمة "ت" الحرجة (1.99) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجات الحرية (80).

وقد تعود هذه النتيجة إلى التشابه الثقافي بين البيئتين

لأفراد عينة الدراسة. فهناك الكثير من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والخدماتية التي تدعم درجة التشابه الثقافي بين القرية والمدينة الأردنية. كما أن متغير التخصص والمستوى التحصيلي والترتيب الولادي ربما لم تتدخل في تعديل هذه النتيجة على المتغير المستقل (مكان السكن)، ذلك أن عدد أفراد المجموعتين الموزعتين على مكان السكن اقتربتا من التساوي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة العطاري (1999)، ودراسة سرحان (2000) حيث أظهرتا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في القدرة على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات تعزى لمكان السكن، ويدعم ذلك التشابه الكبير بين البيئتين الأردنية والفلسطينية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل لجنس الطالب أثر في اكتساب مهارات التفكير الناقد؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي اكتساب مهارات التفكير الناقد؟ (الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز) لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة، تعزى لجنس الطالب (ذكر، أنثى). ولمعرفة ما إذا كان هناك فرق دال إحصائياً في اكتساب مهارات التفكير الناقد تعزى لجنس الطالب، فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام الإحصائي "ت" لاختبار هذا الفرق. والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول رقم (10)

ملخص نتائج الإحصائي "ت" لاختبار الفرق بين متوسطي اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية حسب جنسهم

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الحرجة 0.05
ذكور	33	15.52	2.83	0.736	80	1.18	1.99
إناث	49	16.39	3.82				

* ح > 0.05.

ويتبين من الجدول السابق (10) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط اكتساب مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية العلوم التربوية ومتوسط اكتساب طالبات كلية العلوم التربوية في التفكير الناقد. فقد كانت قيمة "ت" الحرجة (1.99) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجات حرية (80)، وهي قيمة أعلى من قيمة (ت) المحسوبة (1.18).

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن التدريس في جامعة الإسراء الخاصة لم يصمم أو يُعد ليستهدف فئة معينة من الطلبة المعلمين دون فئة أخرى، كما أنه لم يصمم أو يعد لجنس معين من الطلبة دون جنس آخر، وإنما ينظر إلى الطالب المعلم كفرد متعلم لديه إمكانات وقدرات معينة يسعى لتطويرها وتنميتها، بصرف النظر عن العوامل والاعتبارات الأخرى كالجنس، لا سيما وقد تماثلت الخطط الدراسية والأنشطة التعليمية التي تضمنتها هذه الخطط لجميع الطلبة المعلمين ذكوراً وإناثاً.

وإذا كان هناك القليل من الدراسات التي لم تتفق مع هذه النتيجة كدراسة حلفاوي (1997) ودراسة عفانة (1998) ودراسة جَن (Gunn, 1993)، فربما يعزى ذلك إلى تدخل متغيرات أخرى كالقدرة والخلفية السابقة في عدم الاتفاق مع الدراسة الحالية وشبه الإجماع مع الدراسات السابقة التي أظهرت عدم وجود فرق في مهارات التفكير الناقد بين الذكور والإناث.

ويبدو أن هناك شبه إجماع أو اتفاق مع نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود فرق دال إحصائيا في مهارات التفكير الناقد بين الذكور والإناث مثل دراسات (Anderson, 1984)، والجنابي (1992)، والكيلاني (1995)، والخطيب (1993)، وحمادنة (1994)، والزيادات (1995) والمساد (1997)، والحموري والوهر (1998)، والعطاري (1999)، وسالم (2001).

6. التوصيات

يوصي الباحث، في ضوء نتائج الدراسة الحالية، بالتوصيات الآتية:

1- ضرورة زيادة اهتمام الأسرة بتنمية مهارات التفكير بصورة عامة لدى الأبناء مهما كان ترتيبهم الولادي، وبتنمية مهارات التفكير الناقد منها على وجه الخصوص، وعدم اقتصار ذلك الاهتمام على الطفل الأول، ويكون ذلك بتشجيع الوالدين لأبنائهم على القراءة الناقدة،

والتعامل مع الأُحجيات، والألغاز، وطرح الأسئلة السابرة، والمناقشة الفاعلة، والتمييز بين الأمور والقضايا والأحداث والمواقف المختلفة.

2- استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لطرائق وأساليب وتقنيات تدريس تثير التفكير، مثل الاكتشاف، وحل المشكلات، ولعب الأدوار، ودراسة الحالات، والعصف الذهني، والاستقصاء، وتشجيع الطلبة من ذوي المستوى التحصيلي المنخفض والمتوسط بشكل خاص على مشاركة زملائهم في المناقشات والواجبات والمناشط الصفية والمشاريع والتقارير البحثية المختلفة.

3- ضرورة تطعيم المواد الإنسانية الجامعية بالوحدات التدريسية التي تنمي مهارات التفكير الناقد، أو تطوير مقررات دراسية جديدة قائمة على إثارة التفكير الناقد لدى الطلبة.

4- عمل دورات تدريبية قصيرة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة من مختلف التخصصات الأكاديمية، للتدريب على مهارات التفكير الناقد، يقوم بها أساتذة متخصصون، وذلك لتوضيح كيفية التعامل مع مهارات الاستنتاج والاستقراء والتمييز، مع توجيه الطلبة نحو تطبيق ذلك على ميادين المعرفة المختلفة.

5- إجراء دراسة ميدانية جديدة تتناول أثر كل من المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، للطالب في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومن كليات الجامعة وأقسامها المختلفة.

6- إجراء دراسة ميدانية أخرى تدور حول أثر كل من العادات الدراسية من جهة وتنظيم الوقت من جهة ثانية، في اكتساب طلبة الجامعة لمهارات التفكير الناقد.

7- إجراء دراسة تجريبية بين أربع مجموعات طلابية جامعية، الأولى درست مساقات ركزت على مهارات التفكير الناقد، والثانية درست مساقات ركزت على مهارات التفكير الإبداعي، والثالثة درست مساقات ركزت على مهارات حل المشكلات، والرابعة مجموعة ضابطة لم تدرس أي مساق له علاقة بمهارات التفكير، وذلك لإيجاد الفروق الدقيقة بينها جميعاً.

المراجـــع

إبراهيم، فاضل خليل، 2001، مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (38)، ص274-308.

أبو شهاب، خالد، 1995، مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الإنجليزية في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان/ الأردن.

البرعي، إمام، 1996، أثر استخدام الطريقتين الاستقرائية والاستنتاجية في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لبعض المفاهيم التاريخية، مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 20(2): 153-190.

الجنابي، فاضل زامل، 1992، التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

حلفاوي، مسعف عثمان، 1997، اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية، أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حمادنة، أحمد فواز، 1995، مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن، أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحموري، هند، ومحمود الوهر، 1998أ، قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في امتحان الثانوية العامة، مجلة دراسات (العلوم التربوية) 25(1): 145-158.

الحموري، هند، ومحمود الوهر، 1998ب، تطوير القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 25(1): 112-126.

خريشة، علي كايد، 2001، مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبتهم، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 10(19): 13-45.

خريشة، علي كايد، وحامد طلافحة، 2000، استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 27(1): 145-160.

الخطيب، مها أحمد، 1993، أثر كل من درجة الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس على قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (11-14) سنة في المدارس الحكومية لمنطقة عمان الكبرى. أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خليفة، غازي جمال، 1990، تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة.

أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

الزيادات، ماهر مفلح أحمد، 1995، العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد، ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها، أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سالم، عماد سليمان، 2001، مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية وعلاقته ببعض المتغيرات، أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

سرحان، محمد عبد الله، 2000، مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

سعادة، جودت أحمد، 2006، تدريس مهارات التفكير: مع مئات الأمثلة التطبيقية. الطبعة الثانية، عمان: دار الشروق.

السليمان، سليمان سعد، 2001، مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (74)، 115-145.

السيد، عزيزة، 1995، التفكير الناقد، دراسة في علم النفس المعرفي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الشرقي، محمد بن راشد، 2005، التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 6(2): 90-116.

صالح، أحمد محمد، 1994، الارتقاء في المستوى الدراسي وأثره على نمو قدرات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، (25): 42-64.

العطاري، هند، 1999، مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وعلاقته بمركز الضبط لديهم. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عفانة، عزو اسماعيل، 1998، مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 1(1): 38-84.

عليان، حسن عبد المنعم، 1994، أثر طريقتي تدريس الجغرافيا بالاكتشاف وبالمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عنابي، حنان أيوب، 1991، مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية. أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الكيلاني، أنمار، 1995، التفكير الناقد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 22أ(6): 3599-3625.

محمد، راند، 1996، فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المساد، إبراهيم، 1997، معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

مطر، جيهان، 1991، علاقة أساليب التنشئة الأسرية بأنماط الاستقلال الإدراكي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في منطقة عمان. أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

وجيه، إبراهيم، 1996، دراسة تجريبية للعوامل المساهمة في تحسين التفكير الناقد. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

Albrecht, K. 1990. *Brain Power: Learn To Improve Your Thinking Skills*. Englewood Cliffs: New Jersey: Prentice - Hall. Inc.

Anderson, J. 1984. The Relationship of Moral Judgment Critical Thinking and Gender, among College Students. *Dissertation Abstracts International*, 49(8): 1892.

Beardsley, M. 1975. *Thinking Straight*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Beyer, Barry K. 2001. What Research Suggests about Teaching Thinking Skills. In Costa, Arthur L. (Editor), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Chiodo, John and Sai, Min-Hsiu. 1997. Secondary School Teachers' Perspectives of Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in the Republic of China. *The Journal of Social Studies Review*, 21(2): 3-12.

Ennis, Robert H. Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Barone, R. and Sternberg, R. (Editors). 1984. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practical*. New York: W.H. Freeman.

Fooley, W. 1988. An Analysis of the Relationship between Critical Thinking Ability and Subject Performance. *Dissertation Abstracts International*. 48(7): 1644.

1495.

Senson, J. R. et al. 1991. Improving Critical Thinking Skills of University Student Teachers. *Dissertation Abstracts International*, 51 (6): 1509-A.

Tsai, M. 1996. Secondary School Teacher Perspectives To Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in the Republic of China (Taiwan), *Dissertation Abstracts International*, 57(2): 569-A.

Wilson, Valerie. 2003. *Education Forum on Teaching Thinking Skills Report*. Available online at: www.scotland.gov.uk/ library3/ education/ftts-03.asp.

Wright, J. 1988. The Relationship of a Formal Computer Course Work to College Students' Critical Thinking Ability. *Dissertation Abstracts International*, 48(12): 3406-A.

Freeman, J. 1993. *Thinking Logically*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.

Good, C.V. 2000. *Dictionary of Education*. Tenth Edition. New York: McGraw-Hill Book Company.

Gunn, C. 1993. Assessing Critical Thinking: Development of a Constructed-response Test. *Dissertation Abstracts International*, 54(4): 2267-A.

Kuncel, Nathan R. et al., 2005. The Validity of Self-reported G.P.A., Class ranks, and Test-scores: A Meta Analysis and Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75 (1): 63-82.

Monroel, E. 1987. An Analysis of the Relationship between Critical Thinking Ability, Achievement and Subject Performance. *Dissertation Abstracts International*, 41(4):

The Effect of Some Variables, on the University Students' Acquisition of Critical Thinking Skills

Jawdat A. Saadeh*

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of some variables (birth order, achievement level, academic specialty area in the secondary school, housing location, and sex) on the university students' acquisitions of three critical thinking skills (Inferring, induction, and discrimination).

To achieve the study objectives, the researcher developed a (25) item multiple choice test, after he insured its validity by a group of judges, and after he calculated its test reliability, which was 0.86.

Means, standard diviations, one-way ANOVA, t-test, and Schefee test for multiple comparisons, have been used, The main results were as follows:

1. There were no statistical significant differences between students' acquisitions of critical thinking skills, due to their birth order, housing location and sex.
2. There were statistical significant differences between students' acquisitions of critical thinking skills, due to the achievement level variable (high, medium, low), in favor of students who have high level of achievement.
3. There were statistical significant differences between students' acquisitions of critical thinking skills, due to their specialty area in the high school (scientific, literary streams), in favor of the scientific stream students.

Keywords: Critical Thinking, Skills, University Students, Birth Order, Achievement Level, Academic Specialty Area, Housing Location, Sex.

* Middle East University for Graduate Studies, Amman, Jordan. Received on 2/11/2006 and Accepted for Publication on 10/7/2007.